

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 1950: PROBLEMATIZANDO OS
“ANOS DOURADOS” DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

*Policies for teacher training in the 1950s: discussing the “golden years”
of the Instituto de Educação do Rio de Janeiro*

Sonia de Castro Lopes*

RESUMO

O presente trabalho tece considerações sobre a memória que se cristalizou sobre uma das mais tradicionais instituições de formação de professores da cidade do Rio de Janeiro. Partindo da hipótese segundo a qual os idílicos *anos dourados* apresentam-se como uma construção e mais do que isso - um clichê nostálgico - busca-se, nos limites desse texto, apontar para algumas possibilidades no sentido de apreender evidências capazes de relativizar essa construção já transformada em senso-comum. Nesse sentido, o artigo propõe a discussão das teorias que Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1996) estabelecem a respeito das categorias *história* e *memória*, bem como a articulação entre as políticas de formação docente e o processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira especialmente no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal.

Palavras-chave: Formação de Professores, Instituto de Educação, História Política, Memória.

ABSTRACT

This article aims to discuss the social memory that has crystallized one of the most traditional teacher training institutions in the city of Rio de Janeiro. Assuming that the idyllic “golden years” can be considered a construct – maybe they can even be said to be a nostalgic cliché -, this text seeks to shed some light on possible evidence that can contextualize this already-turned into common-sense construct. In order to achieve this aim, this article will consider the theories by Pierre Nora (1993) and Jacques Le Goff (1996) about the categories that they have established for *history* and *memory*, as well as the qualification of the 1950s teacher training policies with reference to the redemocratization process that the Brazilian society has gone through, namely within the context of the city of Rio de Janeiro, the former Federal District of the country.

Keywords: Teacher Training, Instituto de Educação, political history, memory.

Há cerca de duas décadas, difundiu-se amplamente, sobretudo no Rio de Janeiro, o mito dos *anos dourados*, relacionado a um momento mágico de nossa história que corresponderia aos anos 1950, fase em que a cidade, ainda capital da República, afirmava sua identidade como pólo da cultura nacional. Na interpretação da historiadora Angela de Castro Gomes (1991), esses foram os tempos de JK, identificados com o espírito otimista, democrata e empreendedor do “presidente bossa-nova”, como passou a ser chamado. Tempos de desenvolvimentismo, de crescimento econômico acelerado, e, sobretudo, tempo em que ainda se apostava na educação e na escola pública de qualidade como meio de democratização e ascensão social.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: sm.lopes@globocom

Seduzida por essa mística, cuja construção fez parte das manobras políticas do fim dos anos 1950 para ressaltar as qualidades de uma cidade que em breve perderia o *status* de capital da Nação (Motta, 2000), a memória coletiva¹ da cidade registrou a década de 1950 como um verdadeiro oásis diante dos arbítrios vividos no *antes* e no *depois*, interregno entre dois momentos extremamente autoritários: o Estado Novo de Vargas e a ditadura militar implantada em 1964. Nesse contexto, cabe-nos analisar a memória cristalizada que se edificou sobre uma das mais tradicionais instituições de ensino público da cidade do Rio de Janeiro: o Instituto de Educação, centro de formação de professores, criado em 1932, por iniciativa de um dos pioneiros do movimento da Educação Nova no Brasil, Anísio Teixeira, em sua passagem pela Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal.

O espaço físico dessa instituição, ainda hoje se identifica com a paisagem e a memória da cidade, bem como suas principais atrizes - as normalistas, reverenciadas pelo imaginário popular de gerações mais antigas pelo seu papel de missionárias do saber, investidas da nobre função de educar e instruir a infância - depositária das esperanças de um país que perseguia a passos largos a utopia do *desenvolvimento*.

As razões da decadência do curso de formação de professores do IERJ são atribuídas, pela grande maioria dos docentes da instituição, ao impacto negativo da reforma de ensino decretada pelo governo militar (Lei n. 5.692/1971), que conferindo ao curso uma feição profissionalizante, teriam subtraído o *glamour* e a qualidade de ensino que caracterizaram a instituição durante os “anos dourados.” A promulgação desta lei coincidiu com a expansão da demanda por educação, em particular de nível superior, ligada às aspirações de ascensão social da classe média. Estes fatos teriam se refletido na queda de procura pelo curso de formação de professores oferecido pelas escolas normais, com evidente enfraquecimento dos critérios de seleção e da formação oferecida.

Partindo da hipótese, segundo a qual os idílicos “anos dourados” e a tradição centenária da instituição, cuja origem remonta ao Império, apresentam-se como objetos pré-construídos, pretende-se, nos limites deste texto, tentar apreender algumas *evidências* que passam despercebidas, na tentativa de transformar um objeto aparentemente insignificante em objeto de pesquisa. Nesse sentido, muito nos ajudam as reflexões de Bourdieu (2000) sobre a necessidade de pensar relacionalmente o objeto de pesquisa para além das representações que geralmente temos sobre ele.

A História da Educação, de um modo geral, e a história das instituições escolares, em especial, têm sido secundarizadas pelos historiadores “de ofício” bem como pelos pedagogos que não enxergam utilidade imediata nesse tipo de pesquisa. (LOPES e GALVÃO, 2001). Essa situação, entretanto, vem se modificando à medida que a História Cultural ocupa espaços cada vez maiores no âmbito da historiografia, defendendo a importância de se pensar a história a partir de novas abordagens, novos objetos e, sobretudo, de um conjunto cada vez mais diversificado de fontes. Nesse universo documental de maior amplitude, optamos pela escolha dos relatos orais - entendidos não apenas como mera técnica de coleta de dados, mas como metodologia de pesquisa (LOZANO, 1996), além de documentos oficiais localizados no Arquivo Geral do ISERJ.

¹ A memória coletiva, a que me refiro, apóia-se no trabalho de Halwachs (1990), para quem a memória é uma reconstrução do passado que nunca é aquele do indivíduo sozinho, mas do indivíduo inserido num contexto, seja familiar, social ou nacional. Portanto, para o autor, a memória é sempre uma construção coletiva.

Entre História e memória

Entendendo a memória como um movimento de reconstrução psíquica e seletiva de um passado vivido coletivamente (HALBWACHS, 1990), parece-nos pertinente perceber a escola como um dos locais mais representativos para a manutenção e socialização da memória de uma comunidade. Muitos ex-alunos do Instituto de Educação retornam ao local como professores, qualificando esta instituição não apenas como depositária de uma memória social “dinâmica e virtual”, mas num permanente revisitar de “regiões sociais do passado” (BOSI, 1994).

Uma das características da memória é construir com o passado uma linha reta, alimentando-se de algumas lembranças muitas vezes contraditórias. São os apelos ao presente que levam as pessoas a retirar do passado apenas alguns elementos que possam dar uma forma ordenada e sem contradições. Daí, a feliz expressão de Pierre Nora (1993) ao caracterizar a memória como “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (p.9), ao contrário da história que aposta na descontinuidade, na dialética, pois envolve simultaneamente registro, distanciamento, problematização, crítica e reflexão. (LE GOFF, 1996).

Segundo Nora, os “lugares de memória” surgem a partir do sentimento de que não há mais memória espontânea e por isso seria preciso criar arquivos e organizar celebrações. Tais operações, que não são naturais, revelam-se necessárias, à medida que permitem reconstruir a representação de um passado coletivo. Entendemos, a partir da reflexão deste historiador, o sentido dos depoimentos da geração de professores que hoje possui mais de 60 anos de idade - a geração de normalistas do final da década de 1950.² No entusiasmo de reviver as lembranças de sua época, reconstróem a memória da instituição de forma seletiva, sem se dar conta de que suas lembranças configuram-se como *lugares de memória*, conforme sugere Nora.

A necessidade de cotejar os depoimentos desses professores com outras possíveis interpretações nos levaram a entrevistar profissionais de gerações mais antigas que tivessem vivenciado o Instituto de Educação na década de 1950 na condição de docentes. Ouvimos então o relato de uma professora formada em 1934³, aluna da primeira turma da Escola de Professores - curso que se seguia à Escola Secundária implantada no Instituto por ocasião da reforma de Anísio Teixeira. A partir de 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, o Instituto seria incorporado a esta universidade e a Escola de Professores passaria a denominar-se Escola de Educação, sendo responsável pela formação não só de professores primários, mas também de professores secundários. Essa experiência manteve-se até 1939, quando a UDF incorporou-se à Universidade do Brasil (MENDONÇA, 2002) e o Instituto perderia seu *status* de Escola de Educação,

² Entendo a categoria geração não apenas como referência a um conjunto de pessoas da mesma faixa etária que viveu na mesma época, pois na concepção de Girardet (1983) a noção de idade só se sente se for relacionada a um grupo social e ideologicamente inscrito na comunidade nacional, “um grupo detentor de uma memória coletiva, balizada pelos mesmos episódios, pontuados pelos mesmos pontos fortes que são aqueles das experiências coletivas vividas simultaneamente” (p. 259)

³ Depoimento da professora Maria Violeta Villas Boas ao Projeto Memória ISERJ em abril de 2001.

passando a formar os professores primários em nível médio, na modalidade normal (DISTRITO FEDERAL, 1943). A referida professora trabalhou durante muitos anos na escola primária do próprio Instituto e posteriormente no curso normal, lecionando Prática de Ensino.

Contrariando o senso comum, apontou a década de 1950 como o momento da primeira grande crise vivida pela instituição. Os fatores determinantes da crise foram, em sua opinião, a necessidade de formar um maior número de professores, face à demanda pelo ensino primário, intensificada no início dos anos 1950, além de motivos eleitoreiros, que levaram políticos populistas a ampliar o número de vagas na instituição para além da capacidade do prédio escolar. Com isso, o espaço físico foi degradado: gabinetes e salas especializadas transformaram-se em salas de aulas comuns; laboratórios foram desativados e prédios anexos ao Instituto foram alugados para absorver o grande contingente de alunas. Evidentemente, para atender a essa demanda, foi preciso ampliar o quadro de docentes e o critério de recrutamento passou a ser a indicação de políticos, bem como a cessão de algumas professoras da escola primária ao curso normal, onde passaram a lecionar disciplinas ligadas à prática escolar, nomeadamente Didática e Prática de Ensino.

Entre 1952 e 1954, foi realizada pela primeira vez a experiência de recuperação paralela, devido à necessidade de suprir carências de formação de alunas que haviam sido admitidas mediante mandado de segurança, a despeito da baixa classificação no concurso de seleção. Em sua opinião, o crescimento excessivo do contingente escolar nos anos 1950 e a convocação de grande número de professores para atender às novas turmas provocam uma queda na qualidade do ensino oferecido pelo Instituto. A esse respeito, as palavras do professor Mário de Brito, diretor do Instituto em 1956, corroboram o depoimento acima. Entrevistado pelas alunas - preocupadas com a queda da qualidade de ensino, já alardeada pela imprensa - o diretor criticava a superlotação do Instituto e apontava como saída a diminuição do curso ginasial em benefício do normal: “O Instituto, dada a superlotação verificada, está sendo naturalmente menos eficiente e é possível que, em virtude disso, tenha decaído no conceito geral” (BRITO, 1956, p. 37).

O movimento de matrículas no curso normal entre 1948 e 1958 pode nos fornecer um panorama claro sobre o número excessivo de alunas nesta década. Havia, em 1948, seis turmas de 3ª série com 36 alunas, em média, por turma, totalizando 216 professorandas. Dez anos depois, já existiam cerca de vinte e cinco turmas, com cerca de 40 alunas, ou seja, aproximadamente 1.000 alunas só no 3º ano normal.⁴ Tal fato deveu-se não só à entrada de um excesso de contingente escolar no concurso de admissão à Escola Secundária a partir de 1950, mas também ao fato de, a partir de 1956, ser facultado a alunas de outros estabelecimentos de ensino ingressarem no Instituto apenas para cursar o normal (DISTRITO FEDERAL, 1956).

Considerada, quando da sua fundação, instituição ímpar em sua modalidade, devido ao caráter experimental, o IERJ propunha-se a implementar e difundir as reformas pedagógicas preconizadas pelo movimento da Escola Nova, daí a importância dos

⁴ Relação de alunos matriculados no Curso Normal do Instituto de Educação entre 1948 e 1960. Fonte: Livros de Matrícula - Arquivo Geral do ISEERJ.

laboratórios, salas especializadas para o estudo de determinadas disciplinas, biblioteca, sala de música, teatro, cinema, ginásio de esportes, etc. Além de formar professores de curso primário e secundário, o Instituto, durante a primeira década de existência, também se constituía num centro de pesquisas e experiências em educação, tendo em vista a difusão das idéias da renovação pedagógica e aperfeiçoamento dos professores em exercício. Pelo seu caráter de escola experimental, formava uma unidade educacional integrada, que abarcava desde a pré-escola até o curso superior, com escolas de aplicação para os futuros mestres. A articulação vertical entre os diversos cursos e o equilíbrio entre as disciplinas propedêuticas e pedagógicas, expresso nas matrizes curriculares deste período, reforçam a idéia de excelência na formação de professores durante a década de 1930.

O depoimento de nossa entrevistada apontou para o imbricamento de fatores políticos e pedagógicos, que passaram a nos fornecer um panorama da problemática vivida pela instituição no período sobre o qual nos debruçamos.

A mística dos anos dourados da formação de professores

O surgimento da teoria do desenvolvimentismo articula-se ao contexto político que se seguiu à segunda guerra mundial. Como mecanismo para reforçar o sistema capitalista, a ideologia desenvolvimentista, capitaneada pelos EUA, ganha espaço, especialmente nos países de economia periférica, que passam a investir na idéia de uma modernização tutelada por um Estado intervencionista, capaz de assegurar a seus cidadãos o almejado bem-estar social (HOBSBAWM, 1995).

Em relação ao Brasil, a redemocratização operada a partir do pós-guerra seria traduzida pela Carta Constitucional de 1946, que conferia um conteúdo social ao liberalismo, assegurando garantias individuais e prevendo com clareza a intervenção do Estado para assegurar essas garantias. O Estado seria chamado a intervir e garantir educação para todos, em um país que ainda contava com cerca de 50% de analfabetos entre sua população em idade escolar. O contexto político democrático e a febre desenvolvimentista que atinge o auge no governo Kubitscheck acirram a pressão pela melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas.

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira – quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado ao movimento do capital internacional - que a educação passa a ser vista como instrumento de modernização. A década de 1950 constituiu-se, portanto, na expressão mais bem acabada da pressão por participação na vida política e social brasileiras, participação essa que dependia da educação para se concretizar (BOMENY, 2001).

No período 1946-1958 houve uma real expansão da rede escolar, possibilitada pelos recursos da União provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário. Multiplicaram-se as edificações escolares e a rede elementar de ensino crescia a passos largos. Entretanto, como aponta Xavier (1999), “essa ampliação não só revelou-se insuficiente para absorver toda a demanda, como também deixou à mostra a interferência de políticos locais na aplicação dos recursos provenientes do Fundo, caracterizando um grande desperdício da ajuda federal” (p. 78-9).

A observação da autora nos chama a atenção para um tema particularmente importante que diz respeito à tensão existente entre os processos de centralização/descentralização do sistema educacional brasileiro e seus efeitos. Anísio Teixeira, escrevendo na década de 1950, já apontava para o crescimento do raio de ação do sistema federal, estendendo-se aos sistemas estaduais de forma lenta e gradual entre 1930 e 1946. Neste exato ano, iria se completar a política educacional centralizadora do governo Vargas, pela implementação de Leis Orgânicas aos ramos de ensino que haviam escapado ao controle do governo federal: o ensino primário e o ensino normal.

A Constituição de 1946 propunha um equilíbrio na organização do sistema educacional – descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, sem que a União deixasse de assumir o seu papel quanto às linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional. As escolas normais, então, equipararam o ciclo inicial de quatro anos ao primeiro ciclo ginásial de controle federal, mantendo como “vocacional” apenas o segundo ciclo, que seria considerado similar aos cursos técnicos das escolas federais. Na década de 1950, uma das “leis de equivalência”, a lei n. 1821 de março de 1953, determinava a possibilidade de inscrição nos exames vestibulares ao ensino superior aos concluintes do segundo ciclo dos cursos industriais, agrícolas e normais. Essa lei acabou sendo regulamentada pelo decreto n. 34.330, de outubro de 1953, que restringiu o acesso a certas carreiras do ensino superior. Segundo Cunha (1983, p. 80):

Enquanto a lei dizia que, satisfeitas as condições de “equivalência” (complementação do currículo), os egressos dos cursos profissionais podiam prestar exames vestibulares e, sendo aprovados, *matricular-se na primeira série de qualquer curso superior* (grifo do autor), o decreto estabeleceu os cursos aos quais podiam se candidatar, na linha das leis orgânicas da política educacional do Estado Novo. Assim, apenas os concluintes do segundo ciclo do ensino secundário podiam se candidatar a qualquer curso superior. (...) Os formados pelas escolas normais podiam fazer os cursos de pedagogia, letras neolatinas, letras anglo-germânicas nas faculdades de filosofia.⁵

Estava desta forma dado um grande passo no sentido de descaracterizar o curso normal como um curso de habilitação ao magistério primário. Na opinião de Anísio Teixeira

(...) perdia-se a antiga unidade de propósito e a perfeita caracterização de escola vocacional (...) era natural que [os cursos normais] se deixassem dominar pelo caráter de educação preparatória e não pelo de formação vocacional do mestre, pois os alunos já agora desejavam também a nova oportunidade que a mudança lhes abria, além da habilitação para o magistério (TEIXEIRA, 1994, p.124).

Por outro lado, as escolas normais não eram controladas pelo governo federal, o que lhes conferia liberdade de constituição e organização regional. Este fato, que poderia reverter positivamente, acabou facilitando a proliferação dessas escolas, cujo objetivo era

⁵ Pouco depois, o decreto n. 34.907, de janeiro de 1954, ampliou o acesso para o curso de letras clássicas, geografia e história das Faculdades de Filosofia. (CUNHA, op. cit, p. 81)

menos de preparar professores e mais de oferecer uma modalidade de ensino secundário equivalente aos cursos federais, diante da demanda cada vez maior da classe média por um ensino que proporcionasse acesso ao curso superior. Tais acontecimentos acarretariam sensíveis mudanças na estrutura curricular do curso de formação de professores do IERJ, bem como a ingerência por parte de alguns políticos do Distrito Federal nos atos administrativos exarados pela instituição.

Em relação à estrutura de organização pedagógica do curso normal, percebe-se uma visível mudança no curso de formação de professores. Através do exame das matrizes curriculares pudemos detectar uma ênfase nas matérias de formação geral – cerca de doze disciplinas - a maior parte delas concentrada no 1º ano da Escola Normal,⁶ em detrimento das matérias ditas “de ensino” com suas respectivas metodologias, que aparecem na grade sob a denominação geral “Metodologia do Ensino Primário”, oferecidas na 2ª e 3ª séries, completamente desvinculadas de seu conteúdo, ou seja, do fim a que se destinavam. As disciplinas que compunham os “Fundamentos da Educação”, por sua vez, aparecem com uma carga horária reduzida, registrando-se vantagem para Psicologia da Educação, oferecida nas duas últimas séries, em prejuízo de Sociologia da Educação e História e Filosofia da Educação, oferecidas apenas na última série com 2h/a semanais cada uma. Quanto à Prática de Ensino, disciplina fundamental para a integração teoria e prática, servindo como campo de reflexão e pesquisa das futuras professoras, oferecia-se apenas no último ano.

De fato, o currículo sugerido pela Lei Orgânica do Ensino Normal afirma uma tendência cada vez maior em valorizar as disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Foi esse curso de caráter ambíguo que vigorou no curso normal do Instituto de Educação até o início dos anos 1960, quando então se implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024 de 20-12-1961). Sintomaticamente, esse é o período que a memória coletiva registra como a fase áurea da instituição, origem do mito dos “anos dourados” evocado com orgulho por muitos dos atuais professores, ex-alunos da instituição.

O espírito do curso sofrera profundas alterações, o que levou a professora Iva Waisberg Bonow,⁷ paraninfa da turma de 1949, a criticar a estrutura curricular dos novos tempos:

⁶ Disciplinas oferecidas no curso normal do IERJ durante a década de 1950, em razão do Regimento de Ensino Normal, de 31 de agosto de 1946, que regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei n. 8530 de 2-1-1946). 1º ANO: Matemática, L. Portuguesa / Literatura, História, Geografia, Biologia, Anatomia e Fisiologia Humana, Física, Química, Desenho, Música, Artes, Ed. Física; 2º ANO: Português / Literatura, Higiene, Estatística, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Desenho, Artes, Música, Ed. Física ; 3º ANO: Português / Literatura, História, Geografia, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Artes, Desenho, Música, Ed. Física, Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino. Essa organização curricular funcionou, sem maiores alterações, até o início dos anos 1960, vindo a ser modificada pelas disposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024 /1961).

⁷ Iva Waisberg Bonow (1913-1996) concluiu os estudos no Instituto de Educação em 1934 na então denominada “Escola de Professores”, matriculando-se no ano seguinte na Universidade do Distrito Federal (UDF) onde se formou no curso de Ciências Sociais. Em 1942, matriculou-se na Seção de Didática Especial da Faculdade Nacional de Filosofia obtendo licenciatura. Em 1943 ingressa no corpo docente do curso normal do Instituto de Educação onde se torna catedrática de Psicologia Educacional, vindo a se aposentar em 1968.

A maioria de vós ainda não pode cristalizar uma consciência pública e profissional do quilate que o exercício do magistério primário exige. Porque fostes sobrecarregados de erudição, neurotizadas pela competição por notas, entontecidas com a multiplicidade de técnicas de ensino de cada professor. (...) Durante longos anos (...) fostes submetidas a um currículo enciclopédico, a programas pletóricos, a horários estafantes que vos divorciaram completamente dos objetivos de um curso dessa natureza (...) Se o curso normal pretende realmente formar professores primários, é necessário que se lhe dê uma orientação prática, ativa experimental. É preciso que as professorandas possam ter contato freqüente com as realidades da escola e com as suas dificuldades. E este contato nunca será prematuro, devendo começar, na 1ª série normal, crescendo em intensidade pelas séries seguintes.⁸

Como bem observou Anísio Teixeira (1994), descaracterizava-se o curso de formação de professores, adotando-se um currículo acadêmico para as escolas normais, “o que numa grosseira corrupção do conceito de acadêmico – significava ensino verbalístico, por meio de simples memorização de textos” (p.126). Nem formação geral adequada, nem formação profissional digna, proclamava o educador.

A esta altura, no interior do campo político da cidade do Rio de Janeiro, podia-se detectar um relativo equilíbrio entre o forte componente centralizador - representado pela ingerência direta da Presidência da República no executivo municipal, através da indicação do prefeito - e o peso dos interesses mais localizados que se faziam representar na Câmara de Vereadores. A polarização entre os dois maiores partidos cariocas entre 1945 e 1950, o PTB e a UDN chegaria ao auge em 1950, quando ambos conseguiram fazer 25 dos 50 vereadores eleitos (MOTTA, 2000). A partir daí, houve uma tendência à fragmentação partidária, verificando-se nos pleitos de 1954 e 1958 uma abundância de pequenas legendas, perfazendo um total de doze no final da década. Revela-se então, outra característica que nunca deixou de marcar o cenário do antigo Distrito Federal: a presença de um “caciquismo político”, que se configurava como herança da política oligárquica característica da primeira República, representada por políticos que detinham o controle de certos bairros ou distritos, verdadeiros “currais eleitorais”, por eles manipulados através de um estilo populista de governo.

Outro aspecto do campo político da cidade dizia respeito às formas de mobilização do eleitorado, intimamente relacionadas ao uso dos meios de comunicação de massa: o rádio, a televisão - esta já nos anos 1950 com grande impacto junto às camadas médias - e a imprensa escrita, representada por dois jornais emblemáticos – *Última Hora* e *Tribuna da Imprensa*. A força desses jornais pode ser medida pelo poder que possuíam de construir líderes carismáticos, combater e derrubar presidentes, direcionar a opinião pública a tomar partido, seja no debate pela tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61), seja na campanha pela defesa da escola pública, para qual foram *mais uma vez convocados* os Pioneiros da Educação Nova, seja para discutir sobre a transferência da capital e os destinos da cidade, ‘vitrine’ e ‘cartão-postal’ do país que, gradativamente, vinha sendo abandonada à própria sorte pelo Governo Federal.

⁸ Discurso pronunciado pela professora Iva Waisberg no Teatro Municipal, paraninfando as professorandas de 1949 do Instituto de Educação. In: *ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO*, 1950, p. 67-71.

Em face deste quadro, é possível entender a razão pela qual se consolidou o mito dos *anos dourados* não apenas da cidade, mas também do IERJ, do qual tanto se orgulham seus professores e ex-alunos. Políticos populistas interferiam na nomeação do corpo docente e exigiam a dilatação das vagas para filhos e parentes de seus cabos eleitorais, o espaço escolar se degradando, queda na qualidade do ensino, não só pelo desmonte dos vários espaços destinados ao aperfeiçoamento da formação de professores, mas também pela mudança de perfil do quadro docente, visto que, ao lado de professores concursados e catedráticos prestigiados, alinhava-se também um grande número de professoras primárias arregimentadas entre as mais “experientes”, que eram alçadas ao magistério do curso Normal. Tais irregularidades se verificaram exatamente durante a gestão dos prefeitos Mendes de Moraes (1947-51), João Carlos Vital (1951-52), Dulcídio do Espírito Santo Cardoso (1952-54) e Negrão de Lima (1956-58), todos indicados pelo executivo federal, amigos pessoais e homens de confiança dos presidentes da República (Motta, 2000).

Considerações finais

O período mediado entre 1945 e 1960 é quase sempre identificado como a fase áurea da formação docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, constatando-se nessa época verdadeira efervescência cultural com o reaparecimento das edições dos Arquivos do Instituto de Educação, cuja publicação fora interrompida em 1937, além do surgimento de diversas publicações discentes como Normalista, Estrela Azul e Tangará, alavancadas por uma efetiva atuação do Grêmio Ruy Barbosa. O otimismo em relação ao regime democrático que ora se instalava no país justificava essas esperanças. Entretanto, a organização do Instituto de Educação engessada pelas leis orgânicas, tanto no ensino secundário quanto no ensino normal, revelaria os limites dessas esperanças.

De acordo com Rama (1985), cidade e escola obedecem a um projeto racionalizador e crescem unidas no esforço de ordenar, selecionar, excluir, no afã de disciplinar indivíduos e espaços, a fim de moldá-los de acordo com a expectativa de alcançar o futuro ideologicamente sonhado, expresso pelos ideais de progresso, civilização e desenvolvimento. A “cidade maravilhosa” sofria com o descaso dos políticos por seu destino. Indefinição e a ambigüidade foram as principais marcas da posição do governo Kubitscheck quanto à situação do Rio de Janeiro após a transferência da capital para Brasília. Diante da irreversibilidade dos fatos, batizaram-na Belacap, em oposição à Brasília, a Novacap, um título que soava como prêmio de consolação para compensá-la do status que perdera. Mesmo deixando a condição legal de capital do país, o Rio deveria manter a aura de capitalidade, continuando a exercer a função simbólica de cidade-capital, ou seja, encarnar a síntese da nação, para além de uma dimensão político-administrativa. Da mesma forma, o Instituto de Educação reforçava no imaginário popular a fama de “escola padrão” na formação de professores, até porque nessa época já não era a única escola pública que oferecia curso normal.⁹

⁹ Em 1949 foi criada a Escola Normal Carmela Dutra, no bairro de Madureira, e no início da década de 1960 outras quatro escolas normais passaram a compor a rede de escolas normais oficiais: Heitor Lyra, Inácio Azevedo Amaral, Júlia Kubitscheck e Sara Kubitscheck.

O mito dos *anos dourados* do Instituto de Educação foi construído a partir da crença no “capital simbólico”¹⁰ que a instituição fornecia, pois além do título de reconhecido prestígio, ainda possibilitava às alunas o acesso ao ensino superior. Assim, as mazelas do ensino público, bem como do curso de formação de professores, para as pessoas que viveram os *anos dourados*, são atribuídas à reforma educacional dos anos 1970, que também coincidiu com fim do privilégio que permitia aos normalistas das escolas públicas ingressarem, sem concurso, nos quadros do magistério do antigo Estado da Guanabara.¹¹

Procuramos apontar, ao longo do texto, outra possibilidade de leitura sobre “os anos dourados do IERJ”. Se por um lado sedimentou-se a construção da identidade do professor, bem como sua valorização profissional, por outro, o caráter da formação docente sofreria consideráveis mudanças, através de um currículo que atribuía grande peso às disciplinas de formação geral, em detrimento das disciplinas específicas para o magistério. Tornava-se, assim, um colégio destinado a moças de classe média que usufruíam do curso normal como um meio de garantir-se no mercado de trabalho, sem renunciar à possibilidade de ingresso no ensino superior, ainda que de forma limitada. A crise de identidade do professor primário pode ter sido engendrada no âmbito dessa realidade, continuando num processo irreversível que iria se agudizar duas décadas mais tarde, quando a demanda social por educação aumentou consideravelmente e as camadas populares passaram a ser a clientela por excelência da escola pública.

Diante dos fatos expostos, indagamos numa referência direta ao texto de Ângela de Castro Gomes (1991): Qual seria a cor dos *anos dourados* do Instituto de Educação do Rio de Janeiro?

Referências

- BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: a sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BRASIL. Decreto - lei nº 8.530 de 2-1-1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI/ISERJ).
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 /12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. CEMI/ISERJ.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11/08/1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. CEMI/ISERJ.
- BRITO, Mário Paulo de. Entrevista. *O Tangará* – Revista de alunas do Instituto de Educação, ano IX, p. 37, out. / 1956.

¹⁰ O termo é aqui empregado no sentido de “capital cultural” de que nos fala Bourdieu (2000) - um valor (simbólico) fruto da ação pedagógica escolar, no mercado de bens econômicos ou simbólicos em uma determinada formação social.

¹¹ Até o ano de 1968 os alunos egressos dos cursos normais das escolas oficiais tinham acesso automático à rede de ensino do Estado da Guanabara, sendo, portanto, dispensados de concurso. A partir de 1969 o acesso se deu exclusivamente por concurso, independentemente da formação ter ocorrido em escolas públicas ou privadas.

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 7.941, de 25-03-1943. Organiza o Instituto de Educação do Distrito Federal. CEMI/ISERJ.
- DISTRITO FEDERAL. *Regimento do Instituto de Educação*. Departamento de Imprensa Nacional, 1956. CEMI/ISERJ.
- GIRARDET, Raoul. Do conceito de geração à noção de contemporaneidade. (Trad. Maria Carolina Granato da Silva). *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, tomo XXX, p. 257-270, abr./jun. 1983.
- GOMES, Ângela de Castro (Org.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/ Ed. dos Tribunais, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- LOPES, Eliane Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOZANO, Jorge Eduardo A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 15-26.
- MENDONÇA, Ana.Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUerj, 2002.
- MOTTA, Marly da Silva. *Saudades da Guanabara*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. (Trad. Yara Khoury). In: *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História. PUC-SP, Dez. 1993, p. 7-28.
- RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- VILLAS BOAS, Maria Violeta et al. *Resgate da memória do Instituto de Educação/ RJ. (1930-70)* Rio de Janeiro, 1994 [mimeo].
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*. Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN / CDAPH /EDUSF, 1999.

*Recebido em maio de 2012
Aprovado em julho de 2012*